

Winteler, Adi; Krapp, Andreas

## Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 45-60*



### Quellenangabe/ Reference:

Winteler, Adi; Krapp, Andreas: Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 45-60 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59384 - DOI: 10.25656/01:5938

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59384>

<https://doi.org/10.25656/01:5938>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 1 – Januar/Februar 1999

## *Essay*

- 1 DIETRICH BENNER  
Der Begriff moderner Kindheit bei ROUSSEAU, im Philanthropismus  
und in der deutschen Klassik

## *Thema: Lehren und Lernen in der Hochschule*

- 19 ANDREAS HELMKE/ANDREAS KRAPP  
Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil
- 25 LUDWIG HUBER  
An- und Aussichten der Hochschuldidaktik
- 45 ADI WINTELER/ANDREAS KRAPP  
Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen
- 61 HANS-JÜRGEN APEL  
„Das Abenteuer auf dem Katheder“.  
Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform
- 81 ANDREAS HELMKE/FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER  
Lernt man in Asien anders?  
Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in  
Deutschland und Vietnam

## *Weiterer Beitrag*

- 103 HARTMUT TITZE  
Wie wächst das Bildungssystem?

## *Diskussion*

- 121 PETER LUNDGREN  
Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter  
oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer  
These von Dagmar Hänsel

## *Besprechungen*

- 137 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN  
*Oskar Negt*: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche
- 140 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN  
*Jürgen Diederich/Heinz-Elmar Tenorth*: Theorie der Schule.  
Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung
- 143 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Herbert Kalthoff*: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher  
Internatsschulen
- 146 ANDREAS HELMKE  
Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus  
der Praxis für die Hochschullehre
- 149 HEINZ STÜBIG  
*Barbara Siemsen*: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu  
Erich Wenigers kaum beachteten Schriften

## *Dokumentation*

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

# Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen

## *Zusammenfassung*

Um einen Einblick in die große Bandbreite der gegenwärtig an deutschen Universitäten geplanten oder bereits realisierten Aus- und Weiterbildungsprogramme zu geben, werden exemplarisch ausgewählte Modelle vorgestellt, die sich u. a. hinsichtlich Teilnehmerkreis, Zielstellung, erforderlichem Aufwand und didaktisch-methodischer Vorgehensweise deutlich unterscheiden. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer zusammenfassenden Darstellung von z. T. älteren empirischen Befunden, welche insgesamt ein positives Bild über die Wirksamkeit solcher Maßnahmen liefern. Am effizientesten erscheinen solche Programme, welche eine längerfristig angelegte Förderung der individuellen Lehrkompetenz unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen des jeweiligen Faches anstreben. Zu den Desiderata für die weitere Entwicklung gehören die systematische Ausbildung von Fachleuten für die Planung, Durchführung und Evaluierung hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsprogramme sowie die Sicherung von Qualitätsstandards unter Berücksichtigung von sowohl wissenschaftlichen als auch pädagogisch-didaktischen Bewertungskriterien.

## *1. Einleitung*

Während Lehrer an öffentlichen Schulen, ebenso wie Ausbilder und Trainer in der Wirtschaft, üblicherweise auf ihre Aufgabe systematisch vorbereitet werden, bleibt die didaktische Ausbildung des deutschen Hochschullehrers bislang weitgehend dem Zufall überlassen. In aller Regel erfolgt sie nach dem Prinzip der „Meisterlehre“: Als Tutor und Assistent wird man in die Gepflogenheiten des Lehrbetriebs eines bestimmten Fachs oder Instituts eingeführt und übernimmt dann relativ rasch und ohne besondere Anleitung oder begleitende Unterstützung Verantwortung in einzelnen Lehrveranstaltungen. In der Folgezeit versucht jeder auf seine Weise die eigene Lehrkompetenz autodidaktisch zu verbessern. Von einer systematischen und professionell durchgeführten Aus- und Weiterbildung des Hochschul-„Lehrers“ kann hierzulande nicht die Rede sein, sieht man einmal von der kurzen Blütezeit hochschuldidaktischer Ansätze in den späten 70er und frühen 80er Jahren ab (vgl. EWALD 1978; HUBER 1980; RITTER 1978; RITTER 1983; WELTNER 1978; vgl. den Beitrag von HUBER in diesem Heft).

Inzwischen ist hier allerdings eine gewisse Trendwende in Sicht. Immer häufiger wird die Frage diskutiert, wie die Qualität der Lehre durch gezielte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen verbessert werden kann (vgl. BERENDT 1994, 1996; PELLERT 1995; VIEBAHN 1990; WEBLER 1991, 1992, 1993; WINDISCH 1991). Außerdem häufen sich die Hinweise, daß gegenwärtig an deutschen Hochschulen auf recht unterschiedliche Weise versucht wird, den öffentlich vorgetragenen Forderungen durch rasch eingeleitete praktische Maßnahmen wenigstens ansatzweise gerecht zu werden (vgl. HUBER 1993; WEBLER 1996; ARNOLD/BOS/KOCH/KOLLER/LEUTNER-RAMME 1997; Heidelberger Hochschuldidaktischer Kurs 1997;

AHW [Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung] 1998). Ein wesentlicher Motor dieser Entwicklung ist die gegenwärtige Debatte zur Hochschulevaluation<sup>1</sup>. Auch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) hat das Thema Evaluation zu einem seiner Schwerpunkte erklärt (vgl. MÜLLER-BÖLING 1996). Seit kurzem ist von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ein Projekt zur „Qualitätssicherung in den Hochschulen“ initiiert worden (Nachrichten der HRK vom 18.2.1998). Unter anderem geht es darum, Standards für die Bewertung und Verbesserung der Lehrqualität zu entwickeln, ein Informationsnetzwerk aufzubauen und den Willen der Fachdisziplinen zur Qualitätssicherung der Lehre zu stärken.

Bevor im folgenden typische Entwicklungslinien und einige konkrete Programme zur Verbesserung der Lehrqualifikation an Universitäten vorgestellt werden, wollen wir zunächst kurz auf Befunde empirischer Untersuchungen eingehen, die sich mit der prinzipiellen Wirksamkeit solcher Programme befassen haben.

## 2. *Empirische Befunde zur Effektivität von Programmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre*

Eine umfassende Untersuchung der Effektivität von hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen war bislang an deutschen Universitäten nicht möglich, da es nur wenige solcher Programme gab. Die Mehrzahl der verfügbaren empirischen Untersuchungen zu dieser Thematik stammt aus anderen Kontexten. Trotzdem ist die Befundlage aufschlußreich, da sich hinsichtlich der generellen Wirksamkeit ein ziemlich einheitlicher Trend abzeichnet (vgl. DUNKIN 1985).

Eine Reihe von Arbeiten stützt sich auf experimentelle Untersuchungen. Sie wurden häufig mit jüngeren Hochschullehrern bzw. Tutoren (teaching assistants) in Form von Workshops durchgeführt und erstreckten sich meist über einen relativ kurzen Zeitraum. Das wichtigste Erfolgskriterium war die Verbesserung spezieller didaktischer Fertigkeiten, die in der Regel anhand von Ratings durch trainierte Beobachter erfaßt wurden. In einer zusammenfassenden Darstellung der Befunde stellen J. LEVINSON-ROSE/R. J. MENGES (1981) zwar einschränkend fest, daß viele der vorliegenden Studien methodische Mängel aufweisen; doch der generelle Trend verweist eindeutig auf eine insgesamt positive Wirkung dieser Schulungsmaßnahmen (s. a. CARROLL 1980).

Neben ein- oder zweitägigen Workshops wurden auch länger andauernde Trainingseinheiten evaluiert. Ein gutes Beispiel dafür ist die Untersuchung von R. W. MARX/J. F. ELLIS/J. MARTIN (1979), die mit kanadischen Tutoren ebenfalls auf der Basis eines experimentellen Designs durchgeführt wurde. Das Treatment umfaßte fünf Abende à drei Stunden, also insgesamt 15 Stunden. Mit Hilfe von Interviews und Fragebögen wurden im darauffolgenden Studienjahr Einstellungen und Studienleistungen der von den Tutoren unterrichteten Studenten erfaßt. Wieder ergaben sich deutliche Effekte: Die Lehrbefähigung der trainier-

<sup>1</sup> Darüber informieren u. a. die einschlägigen Thementeile in der Zeitschrift *Empirische Pädagogik* (1994) 2 sowie in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (1996) 3/4.

ten Dozenten wurde als wesentlich besser eingeschätzt als die der nicht-trainierten Dozenten. Auch der durchschnittliche Lernerfolg der Studenten lag signifikant höher.

Eine Reihe von Untersuchungen hat sich speziell mit der Methode des Microteaching im Hochschulbereich befaßt (z.B. BROWN 1980; JOHNSON 1977; PERLBERG/PERI/WEINREB/NITZAN/SHIMRON 1972; PERRY/LEVENTHAL/ABRAMI 1979). Auch diese Befunde ergeben eine insgesamt positive Bilanz. Gelegentlich führte sogar das bloße Betrachten von Videoaufzeichnungen, in denen gut gelungene Vorlesungen demonstriert wurden (Modeling), zu einer Verbesserung der didaktischen Fertigkeiten (vgl. SHARP 1981).

Kognitive Theorien des Lehrerhandelns gehen davon aus, daß die Qualität der Lehre weniger von einzelnen didaktischen Fertigkeiten als vielmehr von „dahinter liegenden“ allgemeinen pädagogischen Zielvorstellungen, motivationalen und kognitiven Einschätzungen der Studierenden sowie von Überzeugungen in bezug auf die eigene Rolle als Hochschullehrer abhängen (vgl. LOMPSCHER/MANDL 1996): Vor diesem theoretischen Hintergrund sind Forschungsansätze von Interesse, welche die Wirksamkeit von Trainings zur Entwicklung solcher impliziter Komponenten der Hochschullehrerqualifikation untersucht haben. Daß hochschuldidaktische Workshops Einstellungsänderungen erzeugen bzw. unterstützen können, wurde von M.W. GRAHAM (1971) für den Aspekt des Rollenkonflikts und von J.A. GOLDMAN (1978) für die Bewertung übergeordneter Ziele des akademischen Unterrichts (z.B. Förderung der persönlichen Entfaltung; self-actualization) nachgewiesen. Gegenstand einer Studie von J.D. AUBRECHT (1978) war z.B. die Fähigkeit von Hochschuldozenten, ihre eigene Lehre zu planen, sie zu reflektieren und im Hinblick auf die jeweiligen Ziele angemessene didaktische Entscheidungen zu treffen. In diesem Fall wurden Beobachtungen verwendet, um Veränderungen des Lehrverhaltens zu erfassen. Es stellte sich heraus, daß Dozenten ihr Verhalten u.a. dann veränderten und in vieler Hinsicht auch verbesserten, wenn sie differenzierte Rückmeldungen erhielten und von einem Berater ihres Vertrauens zusätzliche Unterstützung erfuhren. Von positiven Effekten berichtet auch D.G. TAYLOR-WAY (1981), der in speziellen Trainings die Technik des „Interpersonal Process Recall“ (vgl. KAGAN 1975) eingesetzt hat. Dabei werden tieferliegende Aspekte des Lehrens angesprochen (z.B. Gedanken und Gefühle bezüglich der Aufgaben und Probleme des Lehrens) und subjektive Überzeugungen und Konzepte der universitären Lehre mit den betroffenen Dozenten diskutiert.

Insgesamt zeigen diese Studien, daß Programme zur Verbesserung des akademischen Lehrens und Lernens unter bestimmten Voraussetzungen sehr positive Effekte haben können. Dies gilt sowohl für die Veränderung genereller Einstellungen und Überzeugungen als auch für das tatsächlich gezeigte Verhalten in den Lehrveranstaltungen. Einzelne Befunde deuten außerdem darauf hin, daß diese Veränderungen von den Studenten positiv registriert werden und zu einer Verbesserung ihrer (durchschnittlichen) Lernleistung führen. Dies ist ein überzeugendes Argument für die Durchführung (und empirische Validierung) solcher Programme – auch unter dem Kosten-Nutzen-Aspekt. Die Befunde zeigen aber auch, daß es durchaus verschiedene Wege zur Verbesserung des Lehrens und Lernens gibt. Hier besteht ein großer Forschungsbedarf, um zu klären, unter

welchen Voraussetzungen insbesondere an deutschen Hochschulen mit erwünschten und im Prinzip auch realisierbaren Verbesserungen der Lehre gerechnet werden kann und mit welchen Modellen und Maßnahmen am ehesten Fortschritte erzielt werden können.

### *3. Modelle und Konzepte zur Aus- und Weiterbildung von Hochschuldozenten*

Wie bereits erwähnt, werden gegenwärtig an vielen deutschen Universitäten mehr oder weniger systematisch konzipierte Programme zur hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung entwickelt und erprobt. Viele dieser Maßnahmen sind nach dem Modell von Selbsthilfegruppen ad hoc und ohne direkten Bezug zu den einschlägigen Fachdisziplinen entstanden. Inzwischen gibt es allerdings eine zunehmende Zahl von Modellversuchen, die sich im Hinblick auf die konzeptuelle Planung und praktische Umsetzung an professionellen, d. h. wissenschaftlich begründeten Standards orientieren. Die Bandbreite der in Vorbereitung befindlichen oder bereits realisierten Maßnahmen zur didaktischen Qualifizierung des Hochschullehrernachwuchses ist außerordentlich groß. Hier eröffnet sich für wissenschaftlich ausgebildete Pädagogen und Pädagogische Psychologen in Zukunft möglicherweise ein wichtiges und zugleich verantwortungsvolles Tätigkeitsfeld. Es ist damit zu rechnen, daß sich an den Universitäten – ähnlich wie auf dem freien Markt der Aus- und Weiterbildung – eine „Grauzone“ von qualitativ fragwürdigen Kursangeboten ausbreiten wird. Die wenigen hochschuldidaktischen Zentren an deutschen Universitäten (lediglich 16 bei einer Gesamtzahl von mehr als 250 Hochschulen) benötigen dringend Unterstützung, um die Modellversuche und freien Kursangebote auf der Basis wissenschaftlich begründeter Ziel- und Bewertungskriterien analysieren und evaluativ begleiten zu können. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt konzentriert sich die Mehrzahl der Aktivitäten auf eine möglichst rasche Realisierung der praktischen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualifikation. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen oder empirisch gestützte Evaluierungen bereits laufender Programme bilden die Ausnahme.

Um einen Eindruck von der Vielfalt dieser praxisbezogenen Aktivitäten zu geben, werden im folgenden einige exemplarisch ausgewählte Konzepte und Modelle vorgestellt. Wir orientieren uns dabei an den Ablaufschritten des normalen beruflichen Werdegangs eines Hochschullehrers, den man vereinfacht in drei Phasen unterteilen kann: die Phase der primären Qualifikation während der Studienzeit (im wesentlichen als studentischer Tutor), die Phase der wissenschaftlichen Qualifikation als Mitarbeiter an einem Institut, die in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern in der Regel mit der Habilitation abgeschlossen wird, und die Zeit der eigenverantwortlichen Tätigkeit als Hochschullehrer (Professor).

### 3.1 Aus- und Weiterbildungsprogramme für Studenten

Während der primären akademischen Ausbildung gibt es zum einen hochschuldidaktische Tutorienkurse und zum anderen (allerdings nur an ausländischen Hochschulen) spezielle Studiengänge, die während des Doktorandenstudiums eine Art „Lehrausbildung“ für künftige Hochschuldozenten anbieten.

#### 3.1.1 Tutorienprogramme: Die Tutorien-Werkstatt Tübingen

Bei der sogenannten Tutorien-Werkstatt handelt es sich um drei- bis viertägige Intensivkurse, die von einem Tübinger Hochschullehrer (vgl. KLINZING 1994) gemeinsam mit einem professionellen Seminartrainer (vgl. RUPP 1998) entwickelt wurden. Primäres Anliegen ist die Vermittlung von Kompetenzen und Verhaltensweisen für zwei zentrale Aufgabenbereiche der Tutoren: die Kompensation von Lerndefiziten bei Studierenden sowie die Vertiefung und Reflexion von Vorlesungsinhalten. Die Ausbildung umfaßt fünf Wissens- und Fähigkeitsbereiche und enthält jeweils dazu passende Trainingskomponenten (z. B. Micro-teaching). Das Programm wurde evaluativ begleitet (vgl. KLINZING 1997; RUPP 1998). Die Ergebnisse sind erfolgversprechend: In allen Kursen konnten durch das Training die Klarheit und Attraktivität der Präsentationen sowie das soziale Klima signifikant gesteigert werden. Auch in einer experimentell kontrollierten Studie ergaben sich beträchtliche Verbesserungen. Jeder Kurs wurde außerdem zum Abschluß mit einem Evaluations-Fragebogen und mit freien schriftlichen Anmerkungen beurteilt (vgl. KLINZING/RUPP 1990). Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, sowohl unmittelbar nach dem Kurs als auch drei Monate später, überwiegend positive Beurteilungen des Trainings durch die Teilnehmer.

#### 3.1.2 Die Vermittlung von Lehrkompetenzen im Rahmen regulärer Studiengänge (*Future Faculty Programs*)

An einigen amerikanischen Universitäten werden sogenannte Future Faculty Programs (FFP) angeboten. Sie wenden sich an postgraduierte Studenten (doctoral students), die eine zeitlich begrenzte oder dauerhafte Hochschullehrerlaufbahn anstreben. Als Beispiel für ein solches Kursangebot wird im folgenden das Konzept der University of New Hampshire in Durham beschrieben. Es hat insofern exemplarischen Charakter, als es vom US Department of Education im Rahmen eines Programms zur Verbesserung der tertiären Ausbildung als Modellprojekt gefördert wird.

Das Konzept umfaßt zwei Studienangebote mit unterschiedlich hohen Anforderungen. Beide führen zu einem formalen Studienabschluß, dem „Cognate in College Teaching“ (CCT) bzw. „Master of Science in College Teaching“ (MST). Im CCT-Ausbildungsprogramm geht es vorrangig um die Entwicklung der Lehrbefähigung in einem bestimmten Fach. Die Anforderungen des MST-Ausbildungsprogramms hingegen sind höher und bauen auf den Inhalten des CCT-Programms auf. Ziel dieser Ausbildung ist neben der „fachdidaktischen“ Qualifikation die Vermittlung grundlegender, wissenschaftlich fundierter



hochschuldidaktischer Kompetenzen. Dies ist auch deshalb ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung, weil die Absolventen später im Rahmen hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsprogramme mitwirken sollen. Voraussetzung für die Anerkennung beider Abschlüsse ist der Nachweis einer erfolgreich abgeschlossenen Promotion. Wie im amerikanischen universitären Ausbildungssystem allgemein üblich, erfolgt die Steuerung der Studieninhalte über ein „credit-point“-System. Neben klassischen Vorlesungen und Universitätsseminaren muß der Student praxisnahe Übungen sowie Projektarbeiten und Feldexperimente durchführen. Ein wichtiger Bestandteil ist die Erprobung und Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz in „echten“ Lehrveranstaltungen. Dies geschieht unter Anleitung und Betreuung von erfahrenen Hochschullehrern, die den einzelnen Teilnehmern persönlich zugeordnet sind und die eine kontinuierliche Mentorenfunktion ausüben.

### 3.2 Aus- und Weiterbildungsprogramme für wissenschaftliche Mitarbeiter

Die meisten Kursangebote richten sich an wissenschaftliche Mitarbeiter. Sie reichen von sporadischen Einzelveranstaltungen<sup>2</sup> über mehr oder weniger stringent strukturierte „Bausteinmodelle“ bis hin zu systematisch entwickelten sequentiellen Kursprogrammen mit einer klar definierten Abfolge von sowohl theoretischen als auch praktischen Ausbildungsbestandteilen.

#### 3.2.1 Bausteinmodelle: Die „Werkstatt Lehren und Lernen“ an der Universität Tübingen

Die wohl häufigste hochschuldidaktische Ausbildungsvariante basiert auf einer Kombination von Kursen, Trainingseinheiten und Beratungskomponenten, die nach einem Bausteinsystem angeboten und von den Universitätsangehörigen je nach individuellen Weiterbildungsinteressen in Anspruch genommen werden können. Exemplarisch soll hier das Tübinger Modell vorgestellt werden (vgl. KLINZING 1994). Es ist ein aus verschiedenen Initiativen hervorgegangenes, inzwischen zentral organisiertes Aus- und Weiterbildungsprogramm, welches unter dem Titel „Werkstatt, Lehren und Lernen“ ein relativ breitgefächertes Angebot für alle Dozentengruppen der Universität zur Verfügung stellt. Vorrangiges Ziel dieser „Werkstatt-Seminare“ ist es, die Kursteilnehmer in ihren persönlichen Bemühungen zur Optimierung der Lehre zu unterstützen. Sie sollen Impulse für die Weiterentwicklung der individuellen didaktischen Qualifikation geben und einen Anlaß bieten, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus dem eigenen Fach über neue Wege der Wissensvermittlung nachzudenken. Das Angebot reicht von Basisseminaren über Aufbau- und Spezialseminare bis hin zu Einzel-Coaching (s.u.). In den zweitägigen *Basisseminaren* wird ein inhaltlich und formal weitgehend standardisiertes Grundlagenwissen vermittelt und in

2 Ein typisches Beispiel für hochschuldidaktische Seminare, die in unregelmäßigen Abständen angeboten werden, bietet der von A. HELMKE (1995) gegründete „Landauer Arbeitskreis für Hochschuldidaktik“.

Trainingsphasen praktisch erprobt. Im Mittelpunkt der *Aufbauseminare* steht die Vermittlung ausgewählter, von den Teilnehmern selbst vorgeschlagener Themenfelder. Typische Inhalte in den zurückliegenden Programmen waren z. B.: Lehre in (zu) großen Lehrveranstaltungen; Einsatz neuer Medien; Verhalten in mündlichen Prüfungen.

Die inhaltliche und formale Angebotsstruktur der Bausteinmodelle ist wenig fixiert, da die konkrete Ausgestaltung zum einen von den Kompetenzen und Interessen der Kursanbieter abhängt, die diese Aufgabe häufig freiwillig übernehmen, zum anderen das Angebot von den Wünschen der Teilnehmer bestimmt wird. Eine an pädagogisch-didaktischen Kategorien orientierte Systematik ist auf diese Weise kaum zu erzielen. Ob dies unter den gegenwärtigen Bedingungen dennoch sinnvoll und möglich ist, kann man nur durch entsprechende Modellprojekte in Erfahrung bringen. Die beiden folgenden Konzeptionen versuchen dies auf jeweils unterschiedliche Weise.

### 3.2.2 *Curriculare hochschuldidaktische Konzepte: Die Module „Besser Lehren“ der Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (AHW) Freiburg*

Eine Möglichkeit zur wissenschaftlich gestützten Systematisierung des hochschuldidaktischen Kursangebotes liefern curriculare Materialien, die sowohl Hinweise zur inhaltlichen als auch zur didaktischen Gestaltung einzelner Kurse (oder Kurskomponenten) enthalten. An einem solchen Modell arbeitet zur Zeit die Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (AHW) an der Universität Freiburg. Die Freiburger Arbeitsgruppe hat die Bearbeitung dieses Projekts in das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft integriert.

In mehreren aufeinander aufbauenden Projektseminaren wurden sogenannte *Module* eines hochschuldidaktischen Lehrgangs entwickelt und inzwischen mehrmals überarbeitet (vgl. AHW 1998). Die Module sind für kleine Gruppen von ca. 16 Teilnehmern konzipiert. Jedes Modul ist selbst wiederum in Bausteine untergliedert und enthält eine genaue Beschreibung und Handlungsanleitung mit allen erforderlichen Materialien für die Durchführung einer zweitägigen Weiterbildungsveranstaltung zu jeweils einem Modul des gesamten Angebots. Die Inhalte der Module sind so gestaltet, daß die entsprechenden Veranstaltungen von den Adressaten weitgehend unabhängig voneinander und in beliebiger Reihenfolge durchlaufen werden können.

Das Angebot ist konzeptionell stark lehr-lern-theoretisch ausgerichtet. Die Module selbst sind danach modelliert, wie die Prinzipien der Handlungsorientierung, des Praxisbezugs, des Erfahrungsaustauschs und eines eher „moderierenden“ Lehrens praktisch umgesetzt werden können. Es werden deshalb typische Lehr-Lern-Situationen möglichst praxisnah simuliert und an diesen Beispielen spezifische hochschuldidaktische Probleme und Lösungsansätze behandelt. Der Praxisbezug wird zusätzlich durch vorzubereitende Lösungsvorschläge für fachspezifische Lehraufgaben hergestellt, die dann gemeinsam mit den anderen Teilnehmern diskutiert und ggf. überarbeitet werden. Auf diese Weise wird der Transfer zur realen Lehr-Lern-Situation angebahnt. Unterstützt wird dieses Anliegen durch verschiedene Methoden kollegialer Praxisberatung.

Bisher stehen Module zu folgenden Themen zur Verfügung: Aspekte der methodischen Strukturierung von Lehrveranstaltungen (Lehrstrategien), Methoden zur Förderung aktiven Lernens, Kommunikation in Seminaren, Förderung studentischer Lern- und Arbeitsformen sowie kollegiale Hilfe und Beratung („Expertengestützter Erfahrungsaustausch“). Die in den einzelnen Modulen herangezogenen Unterrichtsmethoden sind in einem gesonderten Heft zusammengestellt und beschrieben. In Erprobung und Vorbereitung sind die Module: Evaluation der Lehre, Integration von Tutoren in die Lehre sowie Durchführung mündlicher Hochschulprüfungen.

Die Rückmeldungen am Ende der einzelnen Veranstaltungen sowie die Auswertung der Evaluationsbögen, die von den Teilnehmern mit größerem zeitlichen Abstand an die Moderatoren zurückgesandt werden, sind nach Angaben der Arbeitsgruppe überaus positiv. Da mit der Publikation der Module erst vor kurzem begonnen wurde (AHW 1998), liegen bislang keine Erfahrungen von Kursleitern aus anderen Universitäten vor, die ihre Kurse auf der Basis dieser Unterlagen durchführen.

Alle bisher angesprochenen Ansätze stellen den Teilnehmern weitgehend frei, welche Veranstaltungen sie zu welchem Zeitpunkt besuchen. Mit Ausnahme der für postgraduierte Studenten entwickelten hochschuldidaktischen Studiengänge ist auch keine in sich geschlossene Ausbildung intendiert, die zu einem formellen Abschluß führt. Es gibt jedoch einige Modelle, die in diese Richtung gehen. Sie erstrecken sich meist über einen größeren Zeitraum (ein bis zwei Jahre). Neben Einführungs- und Aufbaukursen gehören individuelle Lehrberatungen (Coaching) und praxisnahe Übungen zum Standardprogramm. Es wird auch dafür Sorge getragen, daß die Teilnehmer in Form von gegenseitigen Hospitationen ihre eigene Ausbildung selbst organisieren. Solche Programme sind mit einem erheblichen Zeitaufwand für die Teilnehmer verbunden. Außerdem fallen höhere Kosten an, da für die Durchführung solcher Programme Experten aus verschiedenen Gebieten und in der Regel auch externe Trainer einbezogen werden. Wir beschreiben im folgenden zwei solcher Programme, die ihre ersten Bewährungsproben bereits hinter sich haben.

### 3.2.3 *Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen des Lehrens: Der Heidelberger „Hochschuldidaktische Kurs“*

Dieses Weiterbildungsangebot wird von der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der PH Heidelberg organisiert und erstreckt sich über zwei Semester (vgl. HEIDELBERGER HOCHSCHULDIDAKTISCHER KURS 1997). Es besteht aus einer einführenden Informationsveranstaltung, vier zweitägigen Workshops sowie Coachingphasen („kollegiale Beratung“) und Supervisionen zwischen den beiden Workshops. In den Workshops werden Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener und zur Bedeutung sozialer, kognitiver und emotional-motivationaler Bedingungen des Studienverhaltens und des Studienerfolgs vermittelt. Außerdem werden (neue) Methoden der Erwachsenenbildung vorgestellt und geschult. Großer Wert wird auf einen mehrmaligen Wechsel zwischen Informations- und praktischen Verarbeitungsphasen gelegt („Sandwich-Prinzip“; WAHL/WÖLFING/RAPP/HEGER 1995). Das Konzept der mehrphasigen Ausbildung ist verbun-

den mit einer originellen Form der gegenseitigen Unterstützung: Jeweils zwei (oder drei) Dozenten bilden „Praxis-Tandems“ (bzw. Tridems), die ein auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes eigenes Coaching-System entwickeln. Sie treffen sich jeweils zwischen den Präsenzphasen und werden bei Bedarf von einem Mitglied des Kursleiterteams beraten. Zusätzlich besteht ein Angebot zum Einzelcoaching. Neu erprobte Methoden und die dabei gesammelten Erfahrungen halten die Teilnehmer in einem tagebuchartigen Protokollheft fest.

### 3.2.4 Systematisch entwickelte sequentielle Kursprogramme:

#### *Das „ProLehre“-Programm für Habilitanden an der TU München*

Das ProLehre-Konzept der TU München („Programm zur Verbesserung der Effizienz der Hochschullehre“; vgl. WINTERLER 1994; BARTSCHERER/FORSTER/GREESE/WINTERLER 1997) wendet sich in erster Linie an Habilitanden und erstreckt sich über insgesamt vier Semester. Es ist untergliedert in eine Grundphase und nachfolgende Aufbauphasen, die von den Teilnehmern in einem Zweijahreszyklus absolviert werden. Mit dem Programm werden mehrere Zielstellungen verfolgt. Zum einen geht es um die praxisnahe Förderung der individuellen didaktischen Kompetenz. Zum anderen sollen gemeinsame Anstrengungen zur Verbesserung der Lehrqualifikation in selbstorganisierten Gruppen angeregt und unterstützt werden.

Das Programm basiert auf einigen grundlegenden pädagogisch-psychologischen Annahmen und Überzeugungen. So wird z. B. im Anschluß an die Befunde zum effektiven Lehren und der Lehrerpersönlichkeit (vgl. BROMME 1997) postuliert, daß gute und effektive Lehre auf ganz unterschiedliche Weise realisiert werden kann und von daher ein vom jeweiligen Teilnehmerkreis völlig unabhängiges Standardcurriculum nicht sinnvoll sei. Vielmehr komme es darauf an, daß der einzelne Dozent die positiven Seiten seines persönlichen Stils entdeckt und weiterentwickelt. Das ProLehre-Programm versucht darüber hinaus, den drei zentralen Leitprinzipien moderner Erwachsenenbildung gerecht zu werden, die mit den Begriffen Erfahrungsorientierung, Teilnehmerorientierung und Handlungsorientierung charakterisiert werden können (vgl. WEIDENMANN 1997).

ProLehre beginnt mit einem einwöchigen Grundseminar, in dem es um die gemeinsame Erarbeitung und Erweiterung des hochschuldidaktischen Grundlagenwissens geht. Typische Themen sind: *Klärung der Ausbildungsziele, Kriterien guter Hochschullehre, Techniken der visuellen Präsentation, Sicher auftreten – frei reden* sowie *Allgemeine Grundlagen der Kommunikation* (vgl. v. THUN 1991). Es finden auch Lehrsimulationen nach dem Verfahren des Microteaching statt. Aufbauend auf den im Grundseminar erarbeiteten Kenntnissen werden in vier weiterführenden Veranstaltungen spezielle Aspekte der Hochschullehre erfahrungsnah und unter Berücksichtigung fachspezifischer Anforderungen vertieft behandelt. Neben der Erweiterung methodisch-didaktischer Fertigkeiten geht es in diesen Aufbauseminaren auch um eine stimmige und kongruente Integration des Gelernten in das individuelle Persönlichkeits- und Fähigkeitsprofil des jeweiligen Teilnehmers. Das erste Seminar (*Kunst der Präsentation*) behandelt Fragestellungen, die das persönliche Auftreten des Dozenten und die Vermitt-

lung der Lerninhalte unter Berücksichtigung der jeweiligen Ziele und Rahmenbedingungen betreffen. Das *zweite* Aufbauseminar (*Gesprächsführung im Hochschulkontext*) befaßt sich schwerpunktmäßig mit Situationen, die in besonderer Weise durch die Dynamik zwischenmenschlicher Kommunikation geprägt werden, z.B. Studienberatung, Arbeit in Projektgruppen oder mündliche Prüfung. Beim *dritten* Aufbauseminar (*Informationsverarbeitung und -vermittlung*) geht es verstärkt um lern- und instruktionstheoretische Probleme, z.B. um Fragen, wie das Wissen im Gedächtnissystem repräsentiert ist oder wie neu Gelerntes dauerhaft in bereits bestehende Wissensstrukturen integriert werden kann. Das *vierte* Aufbauseminar (*Auswahl adäquater Lehrveranstaltungen*) befaßt sich mit dem Veranstaltungsdesign: der Auswahl eines geeigneten Veranstaltungstyps und der Suche nach einer optimalen Sequenz von Veranstaltungsinhalten und -methoden in Abhängigkeit von den Lehrzielen und den gegebenen Rahmenbedingungen. Im Laufe des ersten Jahres wird mit jedem Teilnehmer außerdem mindestens eine intensive Lehrberatung (Supervision) anhand einer von ihm selbständig gehaltenen Lehrveranstaltung durchgeführt.

Im zweiten Jahr werden Eigeninitiative und Selbständigkeit durch gegenseitige Hospitationen gezielt unterstützt: Jeweils drei bis vier Teilnehmer schließen sich zu einer Hospitationsgruppe zusammen. Sie besuchen sich gegenseitig in ihren Veranstaltungen und diskutieren anschließend über ihre Erfahrungen. Ein schriftlicher Leitfaden dient dabei als Hilfe. In zwei gemeinsamen Seminarsitzungen werden die Erfahrungen der verschiedenen Gruppen ausgetauscht. Die Teilnehmer führen außerdem über die gesamte Zeit der Ausbildung hinweg ein persönliches „Lehrportfolio“. Ihre Trainingsfortschritte werden teilweise auf einem persönlichen „Lehrtrainingsvideo“ festgehalten.

Während der zwei Jahre wird auch Gelegenheit gegeben, die stimmlichen und rednerischen Fähigkeiten systematisch zu schulen. Da die Weiterentwicklung des persönlichen Lehr- und Kommunikationsstils ein wichtiges Ziel darstellt, haben die Teilnehmer neben dem Besuch von Gruppenseminaren zusätzlich die Möglichkeit, sich individuell beraten zu lassen.

Bislang wurden zwei ProLehre-Programme vollständig abgeschlossen. Die Nachfrage ist sehr hoch, so daß nur ein Teil der Interessenten aufgenommen werden kann. Bislang gibt es nur formative und informelle Evaluationen mit durchwegs positiven Rückmeldungen. Es gibt auch erste Anzeichen einer interuniversitären Breitenwirkung. So wurden z.B. auf entsprechende Nachfragen Basis-Seminare aus dem ProLehre-Programm an fünf weiteren bayerischen Universitäten durchgeführt, die dort gewissermaßen als „Starthilfe“ dienen sollen.

### 3.3 Spezielle Programme für erfahrene Hochschullehrer

Mittlerweile gibt es an einzelnen Universitäten nicht nur Angebote für den wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern auch individuell zugeschnittene Angebote für „etablierte“ Hochschullehrer. Die beiden folgenden Beispiele sind im Rahmen der eben vorgestellten Programme entstanden und zeigen, daß Angebote dieser Art tatsächlich in Anspruch genommen werden.

*Coaching für Hochschullehrer:* An der Universität Tübingen wird jeweils zur Mitte und zum Ende des Jahres ein Beratungsprogramm für Professoren angeboten. Es dient der (vertraulichen) individuellen Beratung und soll den einzelnen Hochschullehrer unterstützen, seinen persönlichen Unterrichts- und Vortragsstil zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Kurse für maximal fünf Teilnehmer beginnen mit zwei Gruppenveranstaltungen, in denen die Probleme und Wünsche gemeinsam besprochen und die individuellen Ziele konkretisiert werden. Nach Vereinbarung finden dann je drei individuelle Einzeltrainings statt. Hier werden konkrete Maßnahmen besprochen und in den eigenen Veranstaltungen erprobt. Anschließend wird ein individuelles Feedback gegeben.

*Expertengestützter Erfahrungsaustausch:* An der Freiburger Universität (vgl. AHW 1998) wird im Rahmen eines eigenen Ausbildungsmoduls ein expertengestützter Erfahrungsaustausch vorgeschlagen. Er findet im Anschluß an eine ein-tägige Einführungsveranstaltung während eines Semesters im wöchentlichen Turnus statt. In diesen Sitzungen werden unter der Leitung von zwei erfahrenen Kollegen nach dem Muster der Supervision Fallbeispiele aus dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmer besprochen und Lösungsvorschläge erarbeitet.

#### 4. Perspektiven für die künftige Entwicklung

Gegenwärtig zeichnet sich an deutschen Hochschulen eine starke Belebung der in den 70er Jahren begonnenen hochschuldidaktischen Initiativen ab. Die Situation ist allerdings ziemlich unübersichtlich, da viele Aktivitäten völlig unkoordiniert und häufig ohne Beteiligung pädagogisch und/oder didaktisch hinreichend geschulter Fachleute in Gang gesetzt werden. Um die Bandbreite verschiedener Konzepte und Modelle exemplarisch zu dokumentieren, haben wir in diesem Beitrag einige Programme zur Verbesserung der Qualität der Lehre vergleichend dargestellt. Die wenigen Beispiele lassen erkennen, daß Zielstellung, Vorgehensweise und auch der zeitliche und finanzielle Aufwand erheblich variieren.

Natürlich ist kein Modell für alle Belange der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung gleichermaßen geeignet. Sie müssen jeweils an die spezifischen Bedingungen des jeweiligen Faches angepaßt werden (vgl. ANDRESEN 1995, 1996). Für alle Modelle gilt jedoch die Erkenntnis, daß mit einer nur oberflächlichen Vermittlung didaktischer „Kunstgriffe“ nichts gewonnen ist. Der Schwerpunkt der Programme sollte nicht auf der Entwicklung von rasch verwertbaren Techniken und Fertigkeiten liegen, sondern auf der längerfristig angelegten kontinuierlichen Förderung und Erweiterung der individuellen Lehrkompetenz. Es geht im Prinzip um Ziele, die in anderen Kontexten mit „Personalentwicklung“ umschrieben werden (vgl. SONNTAG 1998). Auf der Basis und unter Berücksichtigung bereits vorhandener Fähigkeiten und Interessen der Lehrenden wird für eine Teilkomponente der Hochschullehrerqualifikation, den Einstellungen und Fähigkeiten zur Optimierung der Lehre, eine kohärente Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz angestrebt (vgl. ARNOLD 1996). Auch für den Bereich pädagogisch-didaktischer Qualifikationen gilt, daß sich die besondere Qualifikation von „Experten“ in der Fähigkeit zur

sachadäquaten und situationsgerechten Anwendung „domain“-spezifischer Strategien und Problemlösungsfähigkeiten dokumentiert (vgl. BROMME 1997). Wie auch in anderen Bereichen müssen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zusammenwirken, um ein optimales Muster an hochschuldidaktischen „Schlüsselqualifikationen“ zu erreichen (vgl. HEYSE/ERPENBECK 1998).

Mit Blick auf die gegenwärtig vorherrschenden bildungspolitischen Trends und die insgesamt positive Resonanz auf die verschiedenen Programme zur Verbesserung der didaktischen Kompetenz von Hochschuldozenten kann man mit einiger Berechtigung vorhersagen, daß es bald zu einer starken Ausweitung kommen wird. Der Bedarf wird steigen; und alle Hochschulen werden sich schon aus Konkurrenzgründen gezwungen sehen, entsprechende Angebote zu unterbreiten. Doch wie soll dieser Bedarf gedeckt werden, wenn man gleichzeitig einen hohen Qualitätsstandard für unbedingt notwendig erachtet? Die bisherigen Initiativen liegen in den Händen von wenigen Idealisten und einer kleinen Gruppe von Fachleuten, die sich meist aus persönlichem Interesse und nicht selten „nebenbei“ mit Problemen der hochschuldidaktischen Ausbildung und Weiterbildung befaßt haben. Was ganz offensichtlich fehlt, ist zum einen eine systematische Ausbildung von Fachleuten für die Planung, Durchführung und Evaluierung hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsprogramme und zum anderen ein Verfahren, welches wirksam dafür sorgt, daß die Ausbildungsprogramme bzw. die dort erworbenen Qualifikationen bestimmten (wissenschaftlichen) Qualitätsstandards genügen.

Für die Lösung dieses Problems bieten sich viele Möglichkeiten an. Denkbar sind z. B. universitäre Ausbildungsprogramme, die in Analogie zu den oben beschriebenen Modellen an amerikanischen Universitäten als Aufbaustudiengänge konzipiert werden könnten. Dies würde vor allem Studierenden der Pädagogik und (Pädagogischen) Psychologie mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung ein neues Betätigungsfeld eröffnen. Schneller realisierbar sind allerdings „frei“ organisierte Fortbildungsveranstaltungen, in denen nach dem Muster der „Train-the-Trainer-Kurse“ in der freien Wirtschaft ein für bestimmte Interessenten maßgeschneidertes Weiterbildungsangebot angeboten wird. Solche Probleme der hochschuldidaktischen „Personalentwicklung“ (vgl. PELLERT 1995) sollten von den Universitäten koordiniert und auch finanziell unterstützt werden.

Die Sicherung der Qualitätsstandards würde im letzten Fall nach den Prinzipien des freien Marktes erfolgen – übrigens mit den gleichen pädagogischen Problemen, die auch in anderen Bereichen einer von ökonomischen Prinzipien bestimmten Erwachsenenbildung gelten (vgl. NITTEL 1996). Ein anderer Zugang zur Qualitätssicherung setzt bei den Ausbildungsprogrammen an und versucht hier eine Art Standardisierung zu erreichen (vgl. SEDA 1998). Das Ziel wäre die Entwicklung eines verbindlichen Rahmens für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung von Ausbildungsprogrammen und eine anerkannte Regelung für den Prozeß der *Zertifizierung*. Welche Institutionen solche Standards verbindlich festlegen und überwachen könnten, ist noch völlig ungeklärt. Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik hat mit ihrem Vorschlag für eine postgraduale Ausbildung künftiger Hochschullehrer einen Anfang gemacht (vgl. AHD 1994). Die Ausbildung soll ca. 40 Semesterwochenstunden (SWS) umfassen und sich über fünf Jahre erstrecken, eine Zeitspanne, innerhalb welcher der wissen-

schaftliche Nachwuchs sich normalerweise auch fachlich weiterqualifiziert (vgl. BERENDT 1996; WINTELER 1997). Derzeit scheint der Vorschlag jedoch kaum Chancen auf eine Realisierung zu haben. Ob sich mit dem bereits erwähnten Projekt der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur „Qualitätssicherung in den Hochschulen“ wirklich eine Standardisierung und wirkungsvolle Kontrolle des Qualitätsniveaus erreichen läßt, bleibt ebenfalls abzuwarten.

In dieser Lage empfiehlt es sich, Überlegungen und Modelle in anderen Ländern zur Kenntnis zu nehmen, in denen man sich z. T. schon seit längerer Zeit mit der Qualifizierung und Evaluation solcher Aus- und Weiterbildungsprogramme befaßt. So wird z. B. an den englischen Universitäten seit längerem ein Akkreditierungsverfahren eingesetzt, welches zu formalen Zertifikaten über hochschuldidaktische Qualifikationen führt. Hier gibt es zwei bereits etablierte Konzepte: das *Teacher Accreditation Scheme*, welches der Beurteilung von Programmen (und Ergebnissen) der hochschuldidaktischen Grundausbildung künftiger Hochschuldozenten dient, sowie das *Fellowship Scheme* zur Akkreditierung von hochschuldidaktischen Lehrtrainern (vgl. SEDA 1998; s. a. MÜLLER-BÖLING 1995; BERENDT/KOVAC 1997). Zur Zeit wird ein nationales *Institute for Learning and Teaching in Higher Education* (ILTHE) aufgebaut, das diese Aufgaben übernehmen und zentral koordinieren soll.

Hier für das deutsche Hochschulsystem nach einem gangbaren Weg zu suchen und unter Berücksichtigung bereits vorliegender Erfahrungen Lösungsansätze auf der Basis sowohl fachwissenschaftlicher als auch pädagogisch-didaktischer Kriterien systematisch zu erproben, wäre eine sinnvolle und außerordentlich nützliche Aufgabe künftiger *hochschulbezogener Lehr-Lern-Forschung*. Die Zielrichtung dieser Forschung sollte allerdings stärker als bislang auf die Untersuchung der praktischen Optimierungsbedingungen universitärer Lehre ausgerichtet sein. Natürlich ist die empirisch-kritische Analyse spezieller Problemfelder – wie z. B. die eingangs angesprochene studentische Lehrevaluation oder die Analyse bestimmter Lehr-Lern-Probleme im Studium (vgl. LOMPSCHER/MANDL 1996) – eine wichtige Voraussetzung, um über Notwendigkeit und Zielrichtung künftiger Reformen fundiert diskutieren zu können. Doch solche Analysen müssen ergänzt werden durch eine wissenschaftlich begleitete Entwicklung und Implementation neuer Ausbildungskonzepte in den jeweiligen Fakultäten und Studienfächern. Angesichts der rasanten Veränderungen in fast allen Wissenschaftsbereichen und angesichts der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien werden sich zwangsläufig auch die Inhalte und Vermittlungsformen universitärer Lehre ändern (vgl. MANDL/GRUBER/RENKL 1993). Schon aus diesem Grund könnten sich Universitäten, Professoren und Dozenten bald gezwungen sehen, traditionelle und liebgewonene Formen der Lehre in Frage zu stellen und durch neue Formen zu ergänzen oder zu ersetzen. Dafür Modelle zu entwickeln und in Modellversuchen zu erproben ist eine Sache; die Hochschullehrer dafür zu interessieren und ihnen effektive Wege zur Weiterentwicklung ihrer pädagogisch-didaktischen Kompetenz aufzuzeigen ist eine andere.



## Literatur

- AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik): Qualifizierung für die Lehre. Braunschweiger Erklärung des AHD-Vorstandes. Braunschweig 1994.
- AHW (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 1-7. Weinheim 1998
- ANDRESEN, L.: Accredited courses in teaching and learning. In: A. BREW (Hrsg.): Directions in Staff Development. Buckingham (o.V.) 1995, S. 36-50.
- ANDRESEN, L.: The work of academic development - occupational identity, standards of practice, and the virtues of association. In: International Journal for Academic Development 1 (1996), S. 38-49.
- ARNOLD, E./BOS, W./KOCH, M./KOLLER, H.-CH./LEUTNER-RAMME, S. (Hrsg.): Lehren lernen: Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. Münster 1997.
- ARNOLD, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996.
- AUBRECHT, J. D.: Teacher effectiveness: Self-determined change. In: American Journal of Physics 46 (1978), S. 324-328.
- BARTSCHERER, H.-CH./FORSTER, P./GRESE, B./WINTER, A.: ProLehre: Das Habilitandenausbildungsprogramm der TU München (Manuskript). München 1997.
- BERENDT, B.: Gute Lehre und ihre Planung. Handbuch Hochschullehre. Stuttgart 1994, Kap. A.1.1.
- BERENDT, B.: Qualifizierung für die Lehre. Handbuch Hochschullehre. Stuttgart 1996, Kap. I 2.6.
- BERENDT, B./KOVAC, V.: Lehren will gelernt sein! Hochschuldidaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung in Großbritannien 1996/97. Handbuch Hochschullehre. Stuttgart 1997, Kap. I 2.8.
- BROMME, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. WEINERT (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd. 3. Göttingen 1997, S. 177-212.
- BROWN, G. A.: Explaining studies from the higher education context. Final Report to the Social Science Research Council. Universität of Nottingham 1980.
- CARROLL, J.: Effects of training programs for university teaching assistants: A review of empirical research. In: Journal of Higher Education 51 (1980), S. 167-183.
- DUNKIN, M. J.: Research on teaching in higher education. In: M. C. WITTRICK (Hrsg.): Handbook of research on teaching. New York (Wiley) 1985, S. 754-777.
- EWALD, G. (Hrsg.): Lehrende lernen das Lehren: Zur pädagogischen Ausbildung von Hochschullehrern. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Hamburg 1978.
- GOLDMAN, J. A.: Effects of a faculty development workshop upon self-actualization. In: Education 98 (1978), S. 254-258.
- GRAHAM, M. W.: Development of an inservice program for geology teaching assistants to reduce role conflict and to improve skills. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University. Columbus OH 1971.
- Heidelberger Hochschuldidaktischer Kurs: Schlüsselqualifikationen des Lehrens. (Kursunterlagen der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V.) Heidelberg 1997.
- HELMKE, A.: Qualitätssicherung der universitären Lehre: Bilanz und Perspektiven des Landauer Arbeitskreises für Hochschuldidaktik. In: UNIPRISMA 11 (1995), S. 9-10.
- HEYSE, V./ERPENBECK, J.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Gütersloh 1998.
- HRK: Nachrichten der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.02.1998 (Internet Adresse: <http://www.hrk.de>).
- HUBER, L. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer: Aufgaben und Erfahrungen. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 12). Hamburg 1980.
- HUBER, L.: Förderung der Lehre an den Universitäten: Wie und durch wen? In: A. Neusel/U. TEICHLER/H. WINKLER (Hrsg.): Hochschule - Staat - Politik. Frankfurt a.M. 1993, S. 103-126.
- JOHNSON, G. R.: Enhancing community/junior college professors' questioning strategies and interaction with students. In: Community/Junior College Research Quarterly 2 (1977), S. 47-54.
- KAGAN, N.: Interpersonal Process Recall - a method for influencing human interaction. Michigan State University East Lansing MI 1975.
- KLINZING, H. G.: Kurzbericht 1. Tutoren-Werkstatt. Zentrum für neue Lernverfahren an der Universität Tübingen (Manuskript). Tübingen 1994.
- KLINZING, H. G.: Zu den Kursen „Interagieren als Experimentieren“. Intensivkurse zum Training

- von Präsentationstechniken zur Optimierung von Sachbeiträgen und belehrenden Reden (Manuskript). Tübingen 1997.
- KLINZING, H. G./RUPP, A.: Die deutsche Version des CIEQ. Zentrum für neue Lernverfahren (Manuskript). Tübingen 1990.
- LEVINSON-ROSE, J./MENGEN, R. J.: Improving college teaching: A critical review of research. In: Review of Educational Research 51 (1981), S. 403–434.
- LOMPSCHE, J./MANDL, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Göttingen 1996.
- MANDL, H./GRUBER, H./RENKL, A.: Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: Das Hochschulwesen 41 (1993), S. 126–130.
- MARX, R. W./ELLIS, J. F./MARTIN, J.: The training of teaching assistants in Canadian universities: A survey and case study. In: The Canadian Journal of Higher Education 9 (1979), S. 56–63.
- MÜLLER-BÖLING, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung in Hochschulen, Forschung, Lehre, Management. Gütersloh 1995.
- MÜLLER-BÖLING, D.: Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? Arbeitspapier Nr. 12, Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh 1996.
- NITTEL, D.: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographisch-analytischen Mitteln. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 731–750.
- PELLERT, A. (Hrsg.): Universitäre Personalentwicklung. Internationale Trends und Erfahrungen. Innsbruck 1995.
- PERLBERG, A./PERI, J. N./WEINREB, M./NITZAN, E./SHIMRON, J.: Microteaching and videotape recordings: A new approach to improving teaching. In: Journal of Medical Education 47 (1972), S. 34–50.
- PERRY, R. P./LEVENTHAL, L./ABRAMI, P. C.: An observational learning procedure for improving university instruction. Paper presented at the meeting of the Fifth International Conference on Improving University Teaching, London (o. V.) 1979.
- RITTER, R.: Felder des Unterrichts: Planung und Gestaltung des Unterrichts im Hochschulbereich. Stuttgart 1983.
- RITTER, U.-P. (Hrsg.): Zur hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung von Hochschullehrern: das Bad Homburger Symposium. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Hamburg 1978.
- RUPP, A.: Training von Diskussionsleiter- und Teilnehmerverhalten oder die Entwicklung kommunikativer Kompetenz in Diskussionen. In: Neue Lernverfahren 1997. Tübingen 1998 (im Druck).
- SEDA (Staff and Educational Development Association): The SEDA Fellowship Scheme (Manuskript). Birmingham o. V. 1998.
- SHARP, G.: Acquisition of lecturing skills by university teaching assistants: Some effects of interest, topic relevance, and viewing a model videotape. In: American Educational Research Journal 18 (1981), S. 491–502.
- SONNTAG, KH. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen 1998.
- TAYLOR-WAY, D. G.: Adaptation of interpersonal process recall and a theory of educating for the improvement of college instruction. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). Los Angeles (o. V.) 1981.
- THUN, V. S.: Miteinander reden. Reinbek 1991.
- VIEBAHN, P.: Psychologie des studentischen Lernens: ein Entwurf des studentischen Lernens. Weinheim 1990.
- WAHL, D./WÖLFING, W./RAPP, G./HEGER, D. (Hrsg.): Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining: Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten. Weinheim 1995.
- WEBLER, W.-D. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim 1991.
- WEBLER, W.-D.: Qualität der Lehre – Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen 40 (1992) 4, S. 153–161 u. S. 169–173.
- WEBLER, W.-D.: Professionalität an Hochschulen: Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: Das Hochschulwesen 41 (1993) 3, S. 119–126 u. S. 139–144.
- WEBLER, W.-D.: Zum Stand der Aufwertung akademischer Lehre durch die Bundesländer. In: Das Hochschulwesen 44 (1996) 4, S. 240–250.
- WEIDENMANN, B.: Medien in der Erwachsenenbildung. In: F. E. WEINERT/H. MANDL: Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I, Bd. 4. Göttingen 1997, S. 405–436.

- WELTNER, K.: Autonomes Lernen: Theorie und Praxis der Unterstützung selbstgeregelten Lernens in Hochschule und Schule. Stuttgart 1978.
- WINDISCH, A. (Hrsg.): Licht im Hochschulalltag: Erfahrungen mit der Lehre. Weinheim 1991.
- WINTELER, A.: Vorschlag für ein Programm zur Verbesserung der Effizienz der Hochschullehre (ProLehre) (Manuskript). München 1994.
- WINTELER, A.: Programmvorschlag für eine Initiative zur Lehrtrainerausbildung an Universitäten (UniProfi) (Manuskript). München 1997.

### *Abstract*

In order to give an insight into the broad spectrum of programs for the training and further education currently planned or already realized at German universities, the authors present a few selected models which show distinct differences, among other things, with regard to the circle of participants, the objectives, the expenditure required, and the didactic-methodical procedure. This is done against the background of a condensed presentation of in part older empirical findings which, in their entirety, yield a positive picture of the effectiveness of such measures. Most efficient seem to be those programs which aim at a long-term improvement of the individual teaching competence, taking into consideration the specific requirements of the respective subject. The desiderata for the future development include a systematic training of experts for the planning, execution, and evaluation of programs for training and further education in the field of didactics of higher education as well as the safeguarding of quality standards, taking into account both scientific and pedagogical-didactic criteria of assessment.

### *Anschrift der Autoren*

Dr. Adi Winteler, Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der Bundeswehr München,  
Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie,  
Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg